

# Discurso Étnico y Discurso Intercultural en el Contexto Educativo Atacameño.

*Ethnic and Intercultural Discourse in the Atacama Educative Context.*

PAOLA BOLADOS GARCÍA<sup>1</sup>

**Recibido:** 30 de junio de 2015 / **Aprobado:** 25 de septiembre de 2015

**Received:** june 30, 2015 / **Approved:** september 25, 2015

## RESUMEN

En este artículo nos proponemos desarrollar algunas hipótesis en relación al discurso educativo intercultural en el contexto de los procesos de identificación étnica y demandas de inclusión social que han surgido en la comunidad indígena atacameña a partir de la Ley Indígena de 1993, vistas en una perspectiva histórica de las relaciones entre los diversos actores que participan del proceso y la conformación de las identidades sociales y étnicas asociadas a ellos. De este objetivo se desprenden al menos tres ideas que pretendemos exponer. La primera busca situar a la interculturalidad como un discurso que es parte del discurso étnico local relacionado con determinados procesos socio-culturales que la comunidad atacameña ha experimentado en estas últimas dos décadas, identificando en éstos sus principales actores, procesos y relaciones. La segunda surge a partir del trabajo etnográfico desarrollado en el campo educativo local, que nos lleva a plantear el problema étnico atacameño en términos de la relación estado-etnia a través de la interpretación bicultural que el fenómeno intercultural adquieren los actores. Y una tercera que busca mostrar cómo el discurso intercultural atacameño se constituye en una estrategia étnica con fines de inclusión social que plantea nuevas formas (complejas pero no excluyentes) de interpretar la relación tradición-modernidad.

**Palabras claves:** discurso intercultural, procesos socio-culturales, población indígena atacameña.

## ABSTRACT

*In this article, we aim to develop hypotheses about intercultural educative discourse in the context of processes of ethnic identification and social inclusion demands that emerged in Atacama indigenous community from the Indigenous Law in 1993. These hypotheses are observed from an historical perspective of relations among a diversity of actors, who participated in the process and conformation of social and ethnics identities related to them. We would like to develop at least three ideas referring to this phenomenon. The first one seeks to place interculturality as a discourse which is part of a local ethnic discourse related to sociocultural processes that the Atacama community has experienced over the last two decades, identifying its main actors, processes, and relations. The second one arises from the ethnographic work developed in the local educative field. It leads us to approach the ethnic Atacama problem in terms of the relationship between state and community through bicultural interpretation that the intercultural phenomenon that is acquired in its actors. The third idea aims to demonstrate how the intercultural Atacama discourse is established in an ethnic strategy for the purpose of social inclusion which proposes new ways (complex but no exclusive) of interpreting the relationship between tradition and modernity.*

**Keywords:** intercultural discourse, ethnicity discourse, Atacama indigenous community.

---

1 Doctora en Antropología, investigadora del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Convenio de Desempeño de las Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso. Correo electrónico: paola.bolados@uv.cl

## PREÁMBULO

“El multiculturalismo –un término comodín para designar desde el discurso de las minorías hasta la crítica poscolonial, desde los estudios gays y lésbicos hasta la ficción chicana- se ha convertido en el signo más cargado para describir las contingencias sociales fragmentadas que caracterizan la Kulturkritik contemporánea. Lo multicultural es ahora un “significante flotante” cuyo enigma está menos en sí mismo que en sus usos discursivos para señalar procesos sociales en los cuales la diferenciación y la condensación parecen producirse de manera casi sincrónica”  
(Bhabha, 1994, p. 98).

En la actualidad el fenómeno intercultural o multicultural en el espacio educativo atacameño se ha constituido en un discurso inscrito dentro del discurso étnico local caracterizado por la emergencia de nuevos y complejos procesos de identificación étnica que irrumpieron a partir de la puesta en marcha de la Ley Indígena el año 1993, y con ella, de todos los dispositivos para implementar una política estatal dirigida a las comunidades indígenas del país reconocidas por la ley. Política que se concretó con la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) encargada de canalizar las demandas indígenas del país hacia el Estado; a la vez que distribuir los recursos entregados por este para los fines de un desarrollo integral de las comunidades.

Un discurso que en cuanto a su demanda educativa quedó plasmado en los documentos elaborados por el Consejo de Pueblos Atacameños, que agrupa las diversas comunidades que conforman la comunidad indígena atacameña<sup>2</sup>, en el cual quedan directamente comprometidas tres instituciones en la implementación de la educación intercultural: el Ministerio de Educación a través del PEIB o Programa de Educación Intercultural Bilingüe; la CONADI a través de su área de educación; y la Municipalidad de San Pedro de Atacama a través del DAEM o Departamento de Educación Municipal, responsable directo de articular estos programas con las exigencias de la política educativa nacional y representante del poder local ante otros actores involucrados en el escenario educativo atacameño (principalmente actores privados –fundaciones, mineras, etc.- que participan a través del financiamiento de proyectos). Trabajo que se inicia formalmente en la mitad de la década de los 90 y que experimenta una inflexión el año 2000 con un nuevo programa intercultural estatal de carácter intersectorial denominado ORÍGENES<sup>3</sup>.

Sin embargo, este proceso tiene raíces propias en la comuna, las que hablan de un trabajo intercultural, llamemos no formal, anterior a proyectos promovidos por el Estado, y que se deben a las iniciativas de algunos docentes que han buscado interpretar su trabajo pedagógico desde una lectura menos escolarizada y homogeneizadora de la educación. Rasgo que marcó la historia educativa de la zona desde los albores de la república chilena. Y es que los antecedentes de la educación intercultural atacameña tienen relación con el contexto histórico regional a partir de las diversas acciones que realiza el Estado para incluir estos territorios a la cultura nacional (chilena) utilizando a la escuela como uno de sus principales agentes en su proyecto modernizador.

Contexto marcado por el desarrollo de la minería y, en particular, por enclaves mineros como Chuquicamata en la primera mitad del siglo XX, y que significaron la progresiva incorporación de capitales nacionales y extranjeros a la región que definieron prolongados períodos de éxodo y retorno de la población atacameña, principalmente a las ciudades de Calama y Antofagasta.

Desde una perspectiva histórica se visualiza la continuidad de la actitud asimilacionista del Estado nacional en su relación con las comunidades indígenas del país, caracterizada por su afán de integración. Situación que hasta hoy, y más allá de la política intercultural que actualmente el Estado promueve, se prolonga en la visión de una educación intercultural compensatoria en tanto iguala en oportunidades a la población indígena atacameña en relación a la cultura nacional identificada con las políticas e instituciones del Estado.

2 De suyo hemos asumido el término “atacameño” como identificador de un grupo bajo el cual se han incluidos diversos grupos que actualmente se adscriben bajo esa categoría y que comprenden comunidades del Alto Loa y el Salar de Atacama, ambos ubicados en el sector precordillerano de la Provincia del Loa-Región de Antofagasta (norte de Chile). En el caso del Salar de Atacama, esta categoría involucra a comunidades que se adscriben bajo identidades locales tales como Atacameños (de San Pedro de Atacama), Toconares, Peineños, Talabreños, Socaireños, Cameños, Río Grandeses, Machuqueños y que para ser reconocidos por la nueva legislación, resignificaron el término atacameño como una identidad estratégica para enfrentar el nuevo escenario de los años 1990 en las relaciones comunidades indígenas y estado chileno.

3 El Programa Orígenes co financiado por el Estado chileno y fondos del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), coordinado por el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), ha comprometido fundamentalmente cuatro componentes: salud, educación, fortalecimiento productivo, organización comunitaria y mercadeo social. Áreas en las que participan directamente instituciones involucradas a cada sector: MINSAL, MINEDUC, CONADI entre los principales. La primera fase se inició el 2001 y finalizó el 2006.

La escuela actualmente, -y es nuestra hipótesis-, continúa proyectándose como un espacio de hegemonía y control de los grupos dominantes (Estado, sociedad nacional) ante los grupos minoritarios (comunidades indígenas). Actualmente, a través de su política intercultural, creyendo que de esta manera se satisface las expectativas de la comunidad, y mostrando diversas contradicciones y tensiones en este proceso que divide a la comunidad entre quienes confían en la educación intercultural como una vía para fortalecer el proceso de identificación étnica actual, y quienes critican este discurso y las prácticas que de él derivan, visualizándolo como una nueva discriminación, ahora bajo políticas de la diferencia.

Una historia donde el papel de la discriminación social de raíz étnica estableció lo que podemos denominar como una “interculturalidad negativa” (Albó, 2002, p. 97), remarcando las diferencias (culturales) como desigualdades (sociales) en las relaciones entre la sociedad indígena y la sociedad nacional. Situación que ha profundizado los procesos de diferenciación social y cultural a través de la demarcación de las fronteras entre diversos grupos culturales y étnicos, sean afuerinos<sup>4</sup>, extranjeros, quechuas, aymaras residentes, atacameños de San Pedro y atacameños de los pueblos del interior. E incluso respecto a las otras comunidades indígenas del país, particularmente aymaras y mapuches.

Estos acelerados procesos de transformación social y cultural derivados de factores económicos, actualmente son fortalecidos por la inserción en una economía global intensa, a partir de que la comuna, -y con ella la población local-, se convirtió en uno de los principales destinos turísticos del país, de renombre internacional, atrayendo a una permanente población flotante nacional y extranjera. Una economía local que ha generado nuevas redes de interacciones e intercambios entre la población indígena y los mercados regionales, nacionales e internacionales. El turismo, de esta manera, se ha constituido en una de las actividades claves en el desarrollo económico local en los últimos años, pasando a formar parte del discurso étnico local a través de la demanda que las comunidades atacameñas han hecho en orden a recuperar la administración de su patrimonio natural y cultural.

En el contexto atacameño, el discurso étnico actual emerge de un proceso de etnogénesis o etnificación caracterizado por las expresiones de diferenciación con las que la población local ha buscado marcar las diferencias respecto a otros grupos sociales y culturales con los que ha establecido relaciones de alianza y cooperación, así como de conflicto y competencia. Especialmente destacan las actuales relaciones de conflicto y discriminación negativa en el espacio educativo de la localidad de San Pedro de Atacama entre los apoderados atacameños y los afuerinos, cuyo resultado dio origen a un proyecto educativo privado desde el año 2004. Discriminación que también se establece entre las unidades escolares completas<sup>5</sup> de Toconao y Peine y las escuelas multigrados de los pueblos de Cámar, Talabre, Socaire y Río Grande.

## 1. ACTORES, ESCENARIOS Y COMPLEJIDADES

La población indígena atacameña dispersa en la II región de nuestro país actualmente se concentra mayoritariamente en la ciudad de Calama y en la comuna de San Pedro de Atacama<sup>6</sup>. La notoria presencia de población atacameña en Calama se origina por migraciones desde las zonas de residencia tradicional de las comunidades andinas rurales, como en el incremento de las familias atacameñas urbanas. Asimismo, en relación a la expansión del turismo en San Pedro de Atacama y de la minería en el Salar de Atacama, se han producido migraciones de personas y familias no atacameñas hacia el pueblo de San Pedro de Atacama, Toconao y Peine, lo que ha convertido a estos lugares en localidades con una composición mixta de población<sup>7</sup>.

Actualmente la comuna de San Pedro de Atacama es la que concentra mayor proporción de población atacameña residente en áreas de asentamiento indígena tradicional, hoy organizadas bajo el Área de Desarrollo Indígena (ADI) “Atacama la Grande”, y que con las comunidades indígenas que se han aglutinado en el ADI “Alto el Loa”, liderada principalmente por la comunidad quechua de Ollagüe, y otras comunidades en las que se reconoce la presencia de familias aymaras (especialmente en Lasana y Chiu Chiu, provenientes en su mayoría del interior de la provincia de Iquique), forman el escenario étnico presente de la II región.

4 Exo-denominación que reciben los residentes nacionales no indígenas por parte de la comunidad atacameña.

5 Se refiere a que las escuelas comprenden todos los cursos de enseñanza básica. A diferencia de estas, las escuelas multigrados sólo contemplan hasta el quinto año básico.

6 Los datos señalan un crecimiento exponencial de la comuna de San Pedro de Atacama entre el censo de 1992 y 2002. Instituto Nacional de Estadística. Censo 2002.

7 Es decir, algo más de un tercio de la población de la comuna no se considera atacameña, por lo que le da a la comuna una alta composición mixta, que es particularmente reconocible en las comunidades escolares de San Pedro de Atacama y Toconao, donde la presencia de alumnos no atacameños en los diferentes cursos es proporcional a estos datos.

Los procesos de identificación étnica emergen entonces producto de una confluencia de factores que terminan por configurarse con la vuelta a la democracia y con la apertura de un nuevo espacio de participación social que se abre con la aprobación de la Ley Indígena y la siguiente creación de la CONADI como institución puente en las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas a comienzos de los años noventa.

La política multicultural o intercultural surge así como una respuesta relacionada con diversos contextos socioculturales que marcaron los fines de los noventa, y que van desde la explosión a nivel internacional de conflictos étnicos en Europa del Este, hasta la toma de conciencia planetaria de los procesos migratorios que tanto en Europa como en América del Norte significaron asumir una nueva realidad demográfica.

En nuestro contexto latinoamericano, la interculturalidad tiene en su inicio una interpretación principalmente de carácter reivindicativo desde las poblaciones indígenas históricamente relegadas social, económica y culturalmente como poblaciones marginales. Situación que se agudizó en los períodos de dictadura que se vivieron en el continente durante las décadas de los setenta, otorgándole una fuerte dosis compensatoria y repositiva en sus orígenes.

En la medida en que los procesos de globalización social, cultural, económica y tecnológica, y sus consecuentes efectos fueron extendiéndose, la reflexión intercultural, y en ella la educación intercultural, va tomando características de demanda étnica en tanto busca revertir esta situación de exclusión y discriminación histórica, redescubriendo y revalorando la identidad indígena como un aspecto constitutivo de nuestra diversidad cultural. Así, la educación intercultural se plantea no sólo como una manera de cuestionar al modelo educativo tradicional, sino también como una crítica a todo el modelo relacional Estado- Sociedad Nacional y Pueblos Indígenas. De esta manera, la interculturalidad se constituye, más que en una práctica política, enfoque o espacio de resistencia indígena, en un discurso con una potente carga movilizadora y aglutinadora (Chiodi, 2000, p. 12) y en una estrategia étnica con la cual se pretende asegurar la integración social bajo una política de la diferencia.

## 2. INTERCULTURALIDAD, ETNICIDAD E HISTORIA ATACAMEÑA.

La escuela y su rol homogeneizador se despliega particularmente en el denominado período de desarrollo regional entre los años 1930 y 1970, durante el cual se consolida el proyecto de inclusión social que, a través de medidas económicas, sociales y políticas, generó expectativas de progreso y desarrollo. Situación con la que se inicia una progresiva y acelerada desarticulación sociocultural de las comunidades atacameñas hasta ese momento consideradas tradicionales, y en el que la educación se constituye una de los más efectivos vehículos de acceso a ese progreso.

La educación chilena queda entonces marcada desde sus inicios por su etnocentrismo caracterizado por “una fuerte tendencia a valorar y etiquetar a otros en función de los valores del propio grupo” (Cañulef, 1998, p. 66), imprimiendo a la escuela lo que algunos actores locales identifican como una política chilenizadora. Experiencia que encuentra su prolongación en las escuelas andinas del norte de Chile en el período del gobierno autoritario con la creación de las denominadas *escuelas fronteras*<sup>8</sup>, cuyos objetivos plasmados en sus planes y programas de estudio, establecían que las poblaciones de estos sectores debían incorporarse “a la tarea del desarrollo nacional”; enfatizando que “Chile es una nación con una férrea unidad humana y territorial a pesar de su disímil geografía.” (Gómez, 1995, p. 58).

El repentino cambio del rol histórico de la escuela desde su original rol de negadora de las diferencias culturales a promotora de estas, explica el abierto y fuerte rechazo producido entre apoderados y la comunidad indígena al inicio del proceso de implementación de la educación intercultural en el contexto local. Ello principalmente por los efectos que sigue ejerciendo en la actualidad la discriminación negativa de los y las atacameñas que se incorporan a espacios educativos y laborales en centros urbanos como Calama y Antofagasta.

8 Aunque el proceso de “chilenización” responde a un momento y circunstancia particular de nuestra historia regional y que hace referencia específicamente al conflicto con Perú durante la guerra del Pacífico y que significó una reestructuración de grupos quechuas y aymara que residían en esas zonas y que debieron “incorporarse” o bien dejar sus tierras y familias para situarse en otros territorios. Es posible observar en los discursos de los docentes, la presencia de un sentido “diferente” y con nuevas características, para lo que ellos nombran como “chilenización” del currículo, o en relación al rol de la escuela y la función de discriminación a las que debieron someterse las poblaciones indígenas en los procesos de culturización en zonas de frontera como las nuestras. La escuela y el retén militar, la bandera flameando son las expresiones visuales de este momento que quizás nos obligan a ampliar la significación histórica del concepto para encontrar sus diversas expresiones en contextos como el atacameño. (Gómez y Bustos, 1999, p. 35).

Es en este contexto que el discurso intercultural atacameño contribuye a fortalecer el discurso étnico como reacción al histórico discurso monocultural desde el Estado que uniformó bajo la categoría de ciudadanos, pero que desde la perspectiva local toma las características de un discurso bicultural que distingue una sociedad nacional mayoritaria de una sociedad indígena minoritaria.

### **3. POBLACIÓN ATACAMEÑA, MUNICIPIO Y CAPITAL PRIVADO: ACTORES VISIBLES E INVISIBLES EN EL DISCURSO ÉTNICO E INTERCULTURAL**

La población indígena atacameña, que forma parte de nuestro territorio desde fines del siglo XIX, recién adquiere reconocimiento jurídico formal en la última década del siglo XX con la promulgación de la antes mencionada Ley Indígena del año 1993, que la organiza bajo la categoría de “comunidad indígena atacameña” o “Licanantay”, constituyéndose de esta forma en un interlocutor válido ante el Estado, a la vez beneficiaria de las diversas políticas con las que los últimos gobiernos democráticos intentan reparar la deuda histórica y asumir una nueva relación o “trato” con las poblaciones indígenas del país, en este caso con la atacameña. Hito antecedido por dos décadas de transformaciones en el nuevo escenario político y social atacameño marcados por el paso de un gobierno autoritario que enfatizó una ideología de soberanía sobre las bases de una identidad nacional, hacia los gobiernos concertacionistas que han buscado reconocer las diferencias culturales a través de una política intercultural basada en la participación y democratización de los espacios indígenas, en nuestro caso andinos.

Transformaciones que en su origen tuvieron un objetivo de descentralización más que de democratización. Ello a través de la creación de los municipios andinos, los que afectaron al espacio educativo a través de la municipalización de la educación. Acciones que derivaron en un mayor protagonismo de los actores locales en la política nacional y en la concentración de las demandas y conflictos locales en el espacio municipal. Respecto al período autoritario, y en relación a la educación, se señala:

“no existe una propuesta educativa – cultural para la población indígena chilena. En este sentido, la legislación indígena del país sólo se refiere a otros aspectos que conciernen a ámbitos como la tenencia de la tierra, situación jurídica de los indígenas, entre otras. Por esto, al no existir una política educacional indígena explícita en la legislación, ella se expresa en la referida omisión de los pueblos indígenas en las acciones concretas que se realizan”. [Es posible inferir que] “la política educacional no es neutral y sus acciones tienen efectos reales: la asimilación cultural, la imposición de un marco uniformador y homogeneizante, para todo el país; la implantación de un sistema y una orientación curricular, entre otros aspectos” (Gomez, 1995, p. 54)

Sin embargo, la educación, pese a que de hecho pasa a depender administrativamente de los municipios, en la práctica, en términos curriculares, sus orientaciones pedagógicas y sus contenidos siguen emanando del nivel central, con una concepción unitaria y uniforme (González, 2002, p.18). En este sentido, las décadas de los setenta y ochenta, se caracterizaron por acentuar las políticas de control estatal, ello bajo nuevas estrategias de integración social y económica vinculadas a la implantación del sistema económico neoliberal, la creación de municipios andinos, la ampliación de la oferta escolar, etc, todo lo cual terminó por consolidar un proceso de regionalización que venía desde la mitad del siglo pasado.

En 1995 se realizaron una serie de convenciones orientadas a iniciar la implementación de la educación intercultural bilingüe entre los pueblos mapuche, aymara y atacameño, en las que se establecieron ciertas pautas para una transformación del sistema educativo nacional tendientes a cambiar tres aspectos diagnosticados en las escuelas indígenas: la situación de pobreza que las caracteriza; sus deficientes resultados educativos; y la realidad actual del docente que trabaja en áreas indígenas (Cañulef, 1998, p. 71). En estas convenciones se constataron los límites y deficiencias para implementar la educación intercultural en el país. Dificultades que se traducen en diferentes concepciones de acuerdo de donde estas provengan. Por un lado figura una visión idealista e incluso técnica entre los responsables de implementarlas como, por el otro, una herramienta de reivindicación ideológica y cultural de los dirigentes que pretenden un cambio sociopolítico de sus pueblos. En todos los casos se percibe una ausencia de la perspectiva indígena local, ya que hasta los mismos apoderados conciben a ese cambio como un término más de las reformas educativas estatales.

#### **4. EL DISCURSO INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE UNA GLOBALIZACIÓN RETRIBALIZADA.**

Nos surgen, a esta altura de nuestro análisis, varias interrogantes. La primera es respecto a ¿quién necesita interculturalidad?<sup>9</sup>; o bien, ¿quiénes son los verdaderos interesados en promoverla? Dicho de otra forma ¿por qué en las actuales condiciones históricas aparece como urgente y necesario atender al fenómeno de la interculturalidad? y, en realidad, ¿para quién lo es?

Al parecer, la interculturalidad se constituye en un concepto que involucra a una multiplicidad de otros fenómenos, y que se relacionan con un campo de fenómenos culturales globalizados. Pero ¿qué significa esta frase en nuestro contexto de análisis? Significa que la globalización ha generado simultáneamente una nueva conciencia del valor de la diversidad como base de las relaciones sociales, así como nuevas expresiones de racismo y xenofobia.

El proceso de globalización, si bien ha desafiado a articular la identidad y la diferencia acercando y aproximando realidades, desdibujando las fronteras culturales y atenuando las diferencias, sin embargo, ha engendrado, de la misma manera, dialécticamente, su contrario: los procesos de particularización que han engendrado su propio antídoto o anticuerpo que algunos nombran como “retribalización” o “reetnización” (Giménez, 2002, p. 57). Pero ¿cuáles han sido las condiciones que han favorecido la emergencia del discurso intercultural como un discurso étnico relevante socialmente? Y ¿cuáles son sus principales expresiones en el ámbito educativo, en específico en los discursos de quienes implementan la educación intercultural?

Para responder a estos interrogantes veremos cómo los diversos enfoques en los que se han agrupado las diferentes interpretaciones sobre la educación intercultural, están vinculados a determinadas formas de entender la complejidad del fenómeno cultural y dentro de él, el de la identidad como uno de sus ámbitos importantes. Es en este sentido que uno de los principales problemas que hay en su implementación se relaciona con la comprensión estática y rígida que estos procesos dinámicos tienen tanto en los discursos interculturales que los sostienen, como en el discurso étnico-local en el cual están integrados.

Siguiendo la tesis según la cual “lo cultural es intrínsecamente intercultural” (Todorov, 1988, p. 22), podríamos decir también que lo intercultural actualmente se ha constituido en una estrategia de identidad que nos obliga ingresar al nuevo campo donde son actualmente analizados los procesos de identificación. Esto es, al campo de la identidad como representación en su dimensión discursiva, estratégica (en el sentido de situacional) y política desde donde estos discursos emergen y se despliegan. Es decir, el discurso étnico y dentro de él el discurso intercultural atacameño, forman parte de una construcción social que se explica por el actual escenario político y económico que, a nivel nacional y global, constituyen un ambiente favorable para alcanzar reconocimiento social y poder de representación como actores o agentes activos.

#### **5. EL DISCURSO ATACAMEÑO Y EL DISCURSO INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA ÉTNICA: UN CAMPO DE REDEFINICIONES**

Tratar al fenómeno intercultural, y dentro de él el de la educación intercultural como un discurso, nos hace eco de una perspectiva interpretativa del concepto, y principalmente de las posibilidades y límites que este nos otorga para su análisis.

Estamos hablando de conceptos de un lenguaje socialmente construido, lo que determina que sus significaciones varíen desde el lugar en que los grupos o individuos se encuentren posicionados en el discurso. En este sentido, la cultura en un sentido amplio puede ser definida, desde nuestra perspectiva, como un sistema en interacción de signos interpretables o símbolos: “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible...” (Geertz, 1995, p. 27).

Esta perspectiva, asumida para el análisis, sobre el discurso intercultural atacameño y los diversos significados de cultura que toma en los diversos actores, se proyecta en las diferentes interpretaciones que adquiere la identidad en el discurso étnico actual. Sentidos que se debaten entre posiciones o discursos puristas y esencialistas que definen la identidad y la etnicidad como sustancias existentes en sí mismas, fuera de su pertenencia a un contexto histórico, y la crítica a la que están sometidos por las ciencias antropológicas contemporáneas que remarcan su naturaleza dinámica, estratégica y situacional (Giménez, 2002, p. 59).

9 Parafraseando la pregunta de Hall en su artículo ¿Quién necesita identidad? Ver (Hall y Gay, 1996, p. 6).

Es lo que se visualiza en los discursos de docentes y agentes que implementan la educación intercultural en el contexto escolar atacameño. Una concepción substancialista de la identidad según la cual ésta se define como un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo: “la identidad te nace”... “francamente la identidad atacameña se nota inmediatamente en sus carnavales, vestimentas, en las fiestas religiosas” (sostienen docentes entrevistados). Definiciones que dependen de la función estratégica que cumplen en los actuales procesos étnicos y en los cuales la identidad se configura como un “conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Gimenez, 2002, p.60).

Identidad que ha acompañado a la tendencia ahistórica con la que suelen ser analizadas las comunidades indígenas en general y que requieren ser reemplazadas por una perspectiva que integre las relaciones entre permanencia y cambio, continuidad y discontinuidad. Identidad que se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto, generalmente distinto del que le confiere a los demás sujetos que constituyen su contraparte en el proceso de interacción social, y que se manifiesta como una estrategia identitaria, es decir, como un medio para alcanzar un fin, en este caso, reconocimiento, valoración por parte de otros grupos.

Es en este sentido que la identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Procesos que con la intervención del poder estatal se convierten inevitablemente en políticas de identificación a través de las estrategias con las que el Estado se reserva la administración de la identidad en las sociedades modernas, y para lo cual establece una serie de reglamentos y controles. Acciones que muestran la tendencia monocultural que caracteriza al Estado a través del reconocimiento de una sola identidad cultural legítima para sus ciudadanos de derecho pleno y con la cual aplica etiquetas reductivas a las minorías y a los extranjeros que habitan en su territorio, lo que explica que grupos minoritarios se esfuercen por buscar formas de identificación que superen estos estereotipos y estigmatizaciones que se les impone (Gimenez, 2002, p. 62).

Desde esta perspectiva, los fenómenos de aculturación o de transculturación no implican automáticamente una “pérdida de identidad”, sino sólo su recomposición adaptativa. Y para entenderlo en el caso del discurso étnico atacameño, es necesario verlo operando en la práctica discursiva bajo condiciones históricas en permanente cambio (Hall y Gay, 1996, p. 15). En este sentido, el discurso intercultural en el discurso étnico local ha potenciado mediante su contenido esencialista los rasgos de etnicidad consiguiendo que la comunidad atacameña, a través de sus apoderados, se identifique cada vez más con determinados elementos que la definirían como tal: rasgos, personalidad, cosmovisión, tradiciones, etc.

Sin embargo, la identificación, como el despliegue de la identidad en su concreción histórica, se hace identidad étnica sólo cuando se hace visible en términos de organización social (de la diferencia cultural) y toma relevancia social (Barth, 1978, p.15). Es decir, cuando el contenido cultural de la identidad funciona como un mecanismo de interacción que utilizado de manera estratégica y selectiva, mantiene o cuestiona las fronteras que demarcan las diferencias.

Sólo cuando las identidades se han constituido en identidades étnicas aparece relevante el papel de la tradición y de las nuevas configuraciones que adquiere la modernidad en ellas. Papel que la define por el hecho de conferir al pasado una autoridad trascendente para regular el presente. La base de esa autoridad no es la antigüedad sino la convicción de que la continuidad con el pasado es capaz de incorporar incluso las innovaciones y reinterpretaciones que exige el presente. Por lo tanto, la tradición es una noción dinámica compatible con el cambio, la modernización y el desarrollo (Gimenez, 2002, p. 158).

Pero las identidades étnicas no cohabitan pacíficamente en el espacio social sino que frecuentemente se definen y se recomponen en y por la confrontación, en y por el conflicto con los actores sociales de su entorno, incluido el Estado. “Lo que subyace a la disputa por bienes intangibles es en realidad la búsqueda del reconocimiento de la propia identidad minorizada, descalificada y estigmatizada en el proceso permanente de etnicización perpetrado por los grupos dominantes y el Estado”(Gimenez, 2002, p. 81). En el caso de la población atacameña, este proceso de etnogénesis se explica en la medida en que “el recurso a la etnicidad se alza como un dominio cultural, semántico, de reintegración de sentido y de reducción de complejidad”.

En este contexto nos queda planteado un complejo escenario que modifica nuestra mirada respecto a la relación tradición- modernidad. Donde la heterogeneidad de tiempos y espacios y los procesos reintegrativos que se perciben en la dinámica cultural señalan una articulación más compleja de tradiciones y modernidades diversas y desiguales donde coexisten múltiples lógicas de desarrollo (Clacini, 1990, p. 23). Esta yuxtaposición temporo-espacial puede explicar lo compatible que resultan en el discurso étnico y el discurso intercultural, los énfasis en el rescate cultural como eje de la educación intercultural, así como la creciente demanda por obtener mayores recursos tecnológicos e idiomáticos, particularmente en la enseñanza del inglés en las escuelas de la comuna.

La identificación del discurso intercultural con el rescate cultural se comprende en el sentido estratégico con el que se apela a elementos de una tradición interpretada en función de un pasado al cual es preciso retornar. Recuperando ritos y tradiciones prácticamente olvidadas que, sin embargo, son las que contendrían los elementos “propios” y “característicos” de la etnia, según los actores encargados de implementar estos proyectos. Se trata de reforzar estratégicamente una imagen idealizada de una comunidad ancestral sin considerar el conjunto de procesos históricos que ha vivido la población indígena en este siglo y medio. Discursos que se han radicalizado en algunos sectores más que en otros, como ocurre entre los líderes indígenas que participan del espacio de la CONADI, y que también promueven algunos docentes, especialmente docentes atacameños antiguos y aquellos docentes jóvenes que han egresado de la pedagogía intercultural impartida en una Universidad de la I Región. Discursos que en su mayoría se sobrepone a los discursos no visibles de los apoderados y otros miembros de las comunidades indígenas que demandan una integración más igualitaria y menos discriminatoria a los procesos de modernización actual desde el espacio educativo.

## 6. ESCUELA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y POBLACIÓN INDÍGENA ATACAMEÑA.

En gran parte de la literatura se percibe cierta confianza en la educación intercultural entendida como una alternativa concreta para la educación en contextos escolares indígenas como el atacameño. Ello tanto entre los autores latinoamericanos que la fundamentan desde los Derechos Humanos -y, dentro de ellos, en el desarrollo de los derechos culturales que se han venido sistematizando en la discusión internacional-, como entre quienes la han asumido como una bandera de reivindicación restitutiva o compensatoria después de varias generaciones de discriminación y negación cultural de las diferencias culturales.

Sin embargo, docentes y apoderados, e incluso líderes o agentes del Estado encargados de implementar los programas interculturales, se preguntan el por qué de la educación intercultural ahora. Y, pese a las capacitaciones y enormes inversiones destinadas a ejecutarla, aquellos manifiestan todavía desconocer qué es la educación intercultural, cuáles serían sus objetivos, contenidos y su metodología. Desconocimiento que no se presenta sólo en una gran parte de los docentes, sino que también en los organismos e instituciones involucradas que comparten la crítica respecto a la *folklorización* en tanto puesta en escena o representación de mitos y leyendas con la que ha sido entendida la labor de rescate cultural desde la escuela.

Esto nos habla de dos importantes problemas que sobre el discurso intercultural atacameño se hacen presente en nuestro análisis. Son los que se relacionan tanto con el desconocimiento como con la falta de crítica del proceso histórico que ha vivido la comunidad atacameña desde que pasara a formar parte del Estado chileno, como de la función social y política que la escuela cumple en este proceso.

El primer punto, en términos concretos, se traduce en lo que antes señalamos como la tendencia a una visión transhistórica y continuista de la comunidad atacameña entendida como una entidad cerrada y estática, cuya esencia permanece igual desde sus orígenes. El segundo punto es indiferente a la crítica de la función de la escuela, y a sus fundamentos teóricos que la llevaron a convertirse en una de las instituciones estatales con mayor eficacia para lograr la homegeneización cultural con la que se venía a consolidar el proyecto nacional de inclusión social de la población indígena atacameña. Visto de esta forma, la escuela se constituyó desde sus inicios en uno de los instrumentos de reproducción social (Bourdieu, 1981, p.19) de una clase dominante sobre las minorías, en este caso étnicas de nuestro país.

Un largo proceso que tuvo como protagonista no sólo a los agentes del Estado involucrados en este objetivo, sino que fue integrando a los propios actores locales como agentes para convertir a la escuela en el mejor canal de movilidad social para acceder al proyecto modernizador que el Estado chileno proponía a partir del siglo XX. De ahí que puede comprenderse el valor que actualmente siguen teniendo ciertos actos considerados “patrios”, como son la celebración de la batalla de Topater en Calama, la celebración del 21 de mayo en la comuna, así como del reconocimiento y el interés con el cual participan alumnas y apoderados en la organización de las bandas de guerra en las escuelas atacameñas.

Reproducción que se expresó en diversas formas de violencia simbólica (Bourdieu, 1981, p. 27) en la medida en que se utilizó símbolos tangibles e intangibles que pretendían desplegar una soberanía política en la zona. En este caso, ello a través del currículo y de los contenidos que eran considerados legítimos de enseñar y aprender, y que representaban a la cultura dominante y su proyecto social, político y económico. Es decir, a través de la arbitrariedad cultural presente en el currículo, la escuela se constituye en el espacio donde el Estado reproduce su acción ideológica y donde forma sus propios agentes (Bourdieu, 1981, p. 50). Tal cosa, en nuestro contexto latinoamericano, operó principalmente a través de la alfabetización o castellanización, la que funcionó como política de uniformidad lingüística (García, 1990, p. 232).

La escuela contribuyó de esta manera a que se reprodujeran determinadas estructuras sociales a través de una identidad social más amplia como era la de ciudadanos chilenos bajo los cuales se asimilaron el resto de las identidades, entre ellas las de raíz indígena. Estrategia iniciada en el período desarrollista 1930-1970, y que se radicaliza en el gobierno militar, la que se pretende democratizar en los períodos políticos posteriores.

La escuela se constituye en el principal agente modernizador (entendido como progreso y desarrollo) en el proceso de regionalización que marca las transformaciones de la población indígena atacameña en el siglo XX. Un proceso que buscó consolidar la integración económica, social y cultural de estas población al desarrollo regional a partir de la expansión de la actividad minera y sus efectos en la absorción de mano de obra local que marcaron la movilidad y desplazamiento de la cultura atacameña. Este histórico rol de *by pass* que adquirió tempranamente la región atacameña<sup>10</sup> se vio reforzada por su posterior conversión en espontáneo destino turístico, que remarcó un imaginario de lugar de paso, y que se enfrentó a una progresiva y no siempre pasiva llegada de residentes temporales más o menos permanentes a la localidad.

Sin embargo, y pese a estas políticas desarrollistas vinculadas a las actividades generadas por la minería, no existen antes de la década de los noventa expresiones de organización comunitaria en torno a identidades étnicas. De alguna manera, hasta fines del siglo XX, los atacameños no se llaman así mismo como tales. Las identidades son todavía locales y se expresan en términos diferenciados. Hasta hoy se escucha decir a algunos mayores que “atacameños son los que viven en San Pedro de Atacama”, distinguiéndose de Toconares, Socaireños, Peineños, Talabreños, etc.

La complejidad del debate en la comuna de San Pedro de Atacama aumentó a fines del siglo XX. Ello a partir de la emergencia de un nuevo sujeto histórico: el “atacameño” o “licanantay”, como son reconocidos por la Ley 19.253, cuyo discurso de ciudadanía toma nuevos rasgos de carácter étnico que se organizan en términos de “rescatar lo atacameño” como una identidad que se funda en una interpretación de la tradición como una continuidad histórica que data de casi 11.000 años (como, en relación a los asentamiento tempranos en la zona, lo señala la información arqueológica).

Vertiginosos procesos de modernización en las comunicaciones, la urbanización y la participación directa de la empresa privada en el desarrollo local, así como otras expresiones de contacto con el mundo globalizado -a través del turismo y la designación de San Pedro como Capital Arqueológica a nivel internacional y destino de megaproyectos como el proyecto astronómico ALMA, etc.-, activaron el protagonismo de agentes locales por obtener beneficios de los recursos disponibles que se han generado en este último período.

La población indígena atacameña, producto de este dinámico proceso, se presenta desterritorializada o translocalizada por su dispersión en diversos contextos que desestructuran su comprensión tradicional y muestran su progresiva heterogeneización. Nos encontramos con atacameños en San Pedro, atacameños en Calama, atacameños en el Alto y Bajo Loa, atacameños en la puna, atacameños en Antofagasta, etc., los que se valen de las diversas oportunidades para interactuar e intercambiar que estos espacios les ofrecen (tecnologías, conocimientos, estudio, trabajo, etc).

Se genera así una *tradicionalidad moderna* que se desplaza entre espacios rituales y domésticos en el ayllu o en la pequeña comunidad local en la cual se continúan celebrando expresiones tradicionales como la minga, el talatur, los floreos de animales, el carnaval, etc.; que coexisten con espacios virtuales y globalizados como los mall, internet, celulares, que dejan entrever que la modernidad no sólo absorbe y recicla algunas tradiciones procedentes del pasado, sino que también construye y produce su propia tradición, poniendo “de manifiesto configuraciones que asocian entre sí rasgos modernos y tradicionales, [en los que] la relación no es dicotómica sino dialéctica” (Giménez, 1994, p. 158).

10 Las permanentes redes de intercambio fue la característica de los grupos étnicos que habitaron Atacama en los períodos anteriores, y que por los requerimientos de accesos a nuevos recursos de los diversos grupos presentes en el área y sus efectos en los múltiples y continuos contactos, nos llevan a rescatar una experiencia intercultural previa que se ve actualmente en una variedad de expresiones culturales como fiestas religiosas, presencia de migraciones aymarás y quechuas actuales, movilidad y dispersión territorial por períodos largos o medianos por motivos laborales a otras zonas, etc. Realidad que hace más complejo el análisis respecto a los elementos que distinguirían las diferencias, fronteras o emblemas de contrastes en la población indígena atacameña. Para profundizar sobre la etnohistoria atacameña y la tesis de la “interdigitación” como expresión de un intercambio que caracterizaron la dinámica atacameña. Ver (Martínez, 1998).

El problema surge, sin embargo, cuando se plantea la pregunta sobre ¿cómo iniciar este diálogo intercultural y este proceso en condiciones de desigualdad entre los pueblos indígenas y la cultural nacional? O ¿cómo plantear una alternativa educativa pertinente a estas diferencias que no signifique una nueva forma de discriminar? El problema se torna especialmente difícil de abordar en el contexto indígena atacameño, que dentro de la diversidad de comunidades indígenas en el país, aparece con características de una mayor mestización de su población y del dato concreto de su pérdida lingüística.

En este sentido, existe una serie de problemas prácticos para la concreción operativa del eje intercultural. “La interculturalidad se sigue desarrollando en un clima de profundas tensiones y radicalizaciones que mantienen el prejuicio como eje de las relaciones sociales y que disfónicamente se las escucha entre discursos universalistas abstractos sobre los Derechos Humanos, las diferencias, la otredad, etc. Relaciones en la que la asimetría continúa constituyéndose como la base de las relaciones sociales e históricas en cada contexto” (Albo, 2002, p. 22).

Si a esta altura asumimos que la identidad es un aspecto de la cultura, en cuanto a la subjetividad que ésta produce en los sujetos y grupos culturales, en el caso de la población indígena atacameña ésta ha estado marcada por fronteras culturales cada vez más difusas que han reforzado, aún en condiciones de subordinación o inferioridad, los límites o emblemas de los contrastes con otros grupos sociales y culturales con el fin de convertirse en un actor social relevante en el actual escenario étnico nacional. “Quizás esto viene de la CONADI, de la ley indígena, y porque cada etnia lucha por recursos, y entre más muestren, más recursos obtienen...”. “Creo que la identidad atacameña está en cada persona, como lo sienta y no por los beneficios que esto traiga, sino por amor a lo suyo, a la tierra. Y no decirlo cuando voy a recibir algo...” (Docentes Entrevistados).

Las relaciones entre el discurso étnico y el discurso intercultural quedan expresadas no sólo en el interés político que se percibe en estos programas absorbidos por la política intercultural y étnica que el Estado ha estimulado a partir de la ley indígena. También se remarcan cuando estas políticas nuevamente han pretendido desplazar la relevancia que tienen en las comunidades que integran la comunidad indígena atacameña las identidades locales que van adquiriendo carácter étnico a partir de la competencia que se ha generado entre estas para conseguir los recursos que el estado provee. “Yo decía que era San Pedrina pero no relacionaba que los Talabreños, los Socaireños eran atacameños...” “Pese a compartir tradiciones comunes como son el carnaval u otros ritos, son distintos en su forma de expresarse...” “Culturalmente es la diversidad lo que los une”.

La discriminación percibida entre los diversos grupos atacameños, y su visualización en el ámbito educativo local, nos plantea la percepción de separación y distancia con que la escuela llegó a las diferentes comunidades indígenas, estableciendo una diferencia entre una cultura escolar y una cultura local. La escuela se ve como el principal vehículo de integración social y cultural, por lo tanto, como un instrumento de movilidad social hacia identidades sociales más amplias que lo sacarán del estigma de ser indígena con el que eran discriminados padres, hijos y abuelos cuando se incorporaban a ciudades como Calama o Antofagasta. Es decir, la escuela se convierte en un “hecho históricamente negativo” que produjo un cambio cultural fundamental en cuanto a la desvalorización y negación de la identidad cultural indígena: “la escuela llegó aislada de la comunidad”... “no respetó los patrones culturales...llegó con un afán de modificarlos”.

Distancia que se profundizó con determinadas prácticas de carácter nacionalistas que implementaron las escuelas desde sus inicios, como era (y hasta hoy lo sigue siendo) la exigencia de que la bandera chilena flameara en cada unidad escolar todos los días del año, así como diversos actos considerados “patrios” cuyo fin era hacer “soberanía” (docentes entrevistados).

En esta separación entre escuela y comunidad tuvo un papel preponderante el rol docente que históricamente ha estado identificado con la labor de transmitir la cultura entendida como una cultura nacional de carácter universal en los contextos indígenas. Cultura que en la mayoría de los casos desvalorizó la cultura indígena local promoviendo su negación y olvido en los y las alumnas de las unidades escolares atacameñas. Mentalidad que actualmente persiste en muchos docentes (según la autocrítica que ellos mismos realizan), y que se visualiza entre los informantes como un factor de lentitud e ineficacia para generar cambios en este sentido. Son los mismos docentes los que reconocen, por un lado, no estar formados para trabajar en comunidades con población indígena, produciéndose en muchos casos un choque cultural entre la cultura del docente y la de la comunidad, choque que se expresa en diversos conflictos y tensiones según las relaciones que se han establecido entre estos actores.

Sin embargo, en este punto se percibe una notable diferencia entre la experiencia de los docentes de las escuelas multigrados y el de las escuelas completas. Diferencia que se relaciona con la proximidad e interdependencia que se produce entre la escuela y la comunidad en las escuelas multigrados, en las que

por el reducido número de alumnos, tienen uno o dos docentes y que reflejan una valoración mutua del trabajo docente y del aporte de la comunidad local. Realidad que no se presenta en las escuelas completas (como las de las localidades de San Pedro y Toconao), donde los principales problemas de discriminación y conflicto entre grupos culturales diversos plantean la visión de una escuela estatal con fuertes rasgos paternalistas caracterizada por la ausencia de participación de los apoderados y comunidad indígena en los procesos educativos.

En este sentido, el papel del docente como mediador, traductor o interprete de la cultura local se constituye en uno de los principales problemas que debe enfrentar la educación intercultural, y que desafía a un reconocimiento de los propios referentes culturales, incluidos prejuicios, formación, cosmovisión, valores, etc., que se hacen presentes al momento de promover, desincentivar o neutralizar el trabajo intercultural en cada comunidad escolar.

## 7. PALABRAS DE CIERRE.

Hemos situado el discurso intercultural en el discurso étnico atacameño caracterizado como un proceso de *etnogénesis* fundado sobre las actuales demandas de inclusión bajo categorías de *ciudadanía étnica*. Procesos que han tenido como protagonistas a actores y agentes sociales diversos: la población indígena atacameña, el Estado nacional y al Capital a través de la intervención de la empresa privada –principalmente minera- en la comuna, cuyas interacciones a los largo del tiempo, han configurado el heterogéneo y diversificado escenario indígena atacameño actual. Un escenario translocalizado y a la vez resignificado por los actores locales desde que se instrumentalizan las nuevas estrategias de integración o inclusión social en las últimas décadas de gobiernos democráticos. Esta vez, la demanda incorpora al discurso intercultural como parte de una política de reconocimiento estatal que se formaliza con la ley indígena y sus diferentes organismos representantes.

También hemos definido un contexto local/nacional/global que genera expresiones de retribalización entre grupos minoritarios que buscan alcanzar espacios de poder para actuar en situaciones de menor desigualdad, en este caso a través de procesos de identificación étnica, en donde el discurso intercultural como parte del discurso étnico se constituye en una estrategia política de representación bajo la etiqueta de una política de la diferencia.

Igualmente hemos identificado un discurso que bajo un enfoque principalmente bicultural, interpreta la interculturalidad como la mezcla, combinación, unión, integración, intercambio, punto de encuentro entre dos culturas. Una identificada con los calificativos de nacional, ciudadana, urbana, moderna, tecnológica; y otra identificada como una cultura local, viva, indígena, étnica, ancestral. Biculturalismo que refleja cómo es identificado actualmente el problema étnico entre el Estado-sociedad nacional y la población indígena, otorgándole a la escuela el rol de potenciar las competencias necesarias para desenvolverse en ambas realidades.

El biculturalismo imperante en el discurso intercultural nos plantea la interrogante respecto a cómo se sostienen las fronteras y los límites entre ambas culturas identificadas en un panorama de participación, intervención y de mutua dependencia entre el Estado, la comunidad indígena y el capital, desconociéndose la capacidad adaptativa que la población indígena atacameña ha sabido desplegar en diversos espacios culturales (cultura andina, otras culturas del Loa, cultura minera, cultura nacional, cultura global, cultura de San Pedro de Atacama, etc).

El biculturalismo se expresa así de manera ambivalente y ambigua entre actitudes y acciones que muestran la aspiración legítima y la expectativa social de pertenencia a la sociedad nacional por un lado y, por otro, una reacción que busca constituir a la escuela en un espacio de lucha y resistencia ante la histórica asimilación de la cultura nacional desde una política educativa intercultural que contrarreste la discriminación social, cultural y educativa percibida en los problemas que enfrentan los alumnos para continuar estudios posteriores en la ciudad.

Una prioridad que se percibe en los discursos analizados configura una tensión entre, por un lado, actores que demandan un etnodesarrollo entendido como autogestión y autonomía en la administración de espacios de poder local a través del proceso de “identificación” como objetivo central y, por el otro, actores cuyos discursos demandan nuevas formas de paternalismo estatal con base en clientelismos políticos y otras formas de participación en el poder local de base étnica (en tanto acentúan rasgos étnicos determinados).

En este sentido, el discurso intercultural atacameño aparece como un campo o espacio (en el sentido de Bourdieu) de poder y conflicto a través del cual los actores locales, -en este caso atacameños-, buscan quedar mejor posicionados dentro de la estructura social que históricamente los ha tenido estigmatizados y estereotipados. La escuela seguiría operando en este sentido como el espacio social y simbólico privilegiado por el cual se pretende obtener una mejor posición dentro del capital cultural y económico en la sociedad nacional. Una agencia activada por las condiciones favorables del contexto global que, ante el debilitamiento del Estado nación absorbido por la transnacionalización del capital y la progresiva participación del capital privado en el desarrollo local indígena atacameño, ha conseguido una participación más directa en las negociaciones que estos procesos demandan.

Discursos que, en fin, nos muestran los actuales corrimientos de fronteras sociales y simbólicas que se presentan en los actuales procesos étnicos atacameños, y que se vinculan tanto a la naturaleza adaptativa que tiene el componente cultural en cada grupo y su efecto en el desarrollo de diferentes competencias para desenvolverse en espacios culturalmente diversos: de socaireño a atacameño, de atacameño a calameño, de atacameño a chileno, etc.

La apropiación del discurso y su reelaboración, así como la propia recreación de éste entre las comunidades escolares como Talabre, Cámar, Río Grande, Socaire, no contiene los mismos sentidos que los discursos elaborados en las localidades de Peine, Toconao y San Pedro. Diferencias que expresan lo diversificado y heterogéneo del proceso dentro de un pequeño grupo cultural como el atacameño, en el que se generan simultáneamente nuevos procesos de identidad, etnicidad e identidad étnica. Entre los cuales solo podríamos afirmar que en las últimas localidades nombradas el discurso intercultural tiene características de identificación étnica. En las primeras todavía persisten las características de identidades sociales o colectivas en vías de etnificación.

A través de esta variedad de matices presentes en el discurso intercultural atacameño se expresa la coexistencia y yuxtaposición de espacios y tiempos diversos entre tradiciones y modernidades distintas, que se caracterizarían más por relaciones de complementariedad que de exclusión en el actual y variado escenario atacameño. Y que justificarían las demandas de la comunidad escolar por acceder a más tecnología (hoy representada en la enseñanza del inglés y la computación como dos lenguajes de inclusión a la modernidad), que se compatibilizan con los tiempos y actividades curriculares identificadas por los informantes como interculturales: asignatura de patrimonio cultural, elaboración de planes y programas propios, la creación de material didáctico y textos pertinentes en cunsa, actividades orientadas al rescate de tradiciones y costumbres locales, etc.

En este sentido es posible explicarnos el énfasis de algunos discursos que asumen un tipo de tradicionalidad que recupera al pasado como continuidad en el tiempo, generando las expresiones “folklóricas” de los rituales y costumbres que aseguren el “mantener” la “identidad atacameña”. Y a la vez asumen una tradicionalidad como reinención a partir de nuevas necesidades e intereses de la población respecto a los beneficios que desean de la modernidad: estudio, trabajo, oportunidades, etc.

Ciertamente el discurso intercultural atacameño ha producido una importante contribución a los fenómenos de identificación étnica actuales que son visualizados en la valorización positiva que ha generado este proceso a través de la escuela y la educación en los alumnos que egresan y se insertan con mayor éxito a las comunidades escolares de la ciudad. Identificación que es interpretada como efectos en una subjetivación de las diferencias, como algo positivo en la constitución actual de los atacameños en tanto actores con determinados grados de poder y participación. Siendo esto visualizado en los discursos a través de sus efectos sobre la autoestima como factor principal: “los niños tienen más conciencia de lo que son”... “se sienten orgullosos de ser indígenas” (docentes entrevistados).

Concluyendo este trabajo, nos queda decir que la descripción y análisis del discurso intercultural en el discurso étnico atacameño plantea la necesidad de asumir la idea de fronteras flexibles y permeables que toman formas duras como estrategias de identidad étnica que buscan acentuar las diferencias culturales relevantes socialmente, tanto para la comunidad indígena como para la sociedad nacional, y que pueden estar expresando inéditas reflexividades (tomas de conciencia) en los actores sobre cómo posicionarse mejor en la relación social con el Estado. Fronteras simbólicas que nos aproximan al ámbito del discurso político como instrumento de representación el que, bajo categorías étnicas de identificación, los actores de estos procesos están encontrando como forma de participar activamente en el actual escenario global/nacional/local.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albó, X., (2002), *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Cuarta edición. Cuadernos de Investigación. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA, La Paz.
- Barth, F. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Tercera edición, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bhabha, H. (1994), El entre-medio de la cultura. En *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrour editores, pp. 94-106, Buenos Aires – Madrid.
- Bourdieu, P. (1981), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda edición, editorial Laia, Barcelona.
- Cañulef, E. (1998), *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2000), *Una escuela, diferentes Culturas*. Corporación Nacional De Desarrollo Indígena (CONADI), Temuco.
- García, N. (1990), *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1995). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las Culturas*. Sexta edición, Gedisa, pp 19-40, Barcelona.
- Giménez, G. (1994), *Modernización e identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales, pp 151-182. Universidad Autónoma de México.
- Giménez, G. (2002), *Identidades Sociales, Identidades Étnicas*. En *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. CEEAL, pp 57-85, México.
- González, S. (2002) *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. 1º ed. Dibam, Santiago.
- Gómez, D. (1995), *Cultura y Educación Atacameñas*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad de Antofagasta.
- Gómez D. y Bustos A. (1999), *Educación intercultural atacameña*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Antofagasta.
- Hall, S. y Gay, P. (1996), “Introducción: ¿quién necesita identidad?”. En *Cuestiones de Identidad*. Amorrour editores, pp 13-20. Buenos Aires- Madrid.
- Todorov, T. (1988) *Cruce de Culturas y Mestizaje Cultural*. Ediciones Jucar, Universidad de Madrid.